

A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM

Maria Assunção Folque, Marta Bettencourt
e Mónica Ricardo*

Introdução

O texto que aqui apresentamos é fruto do trabalho desenvolvido a partir de um grupo de educadoras do MEM, organizadas em grupo cooperativo ao longo de três anos, e que se dispuseram a procurar reconhecer e explicitar o modelo do MEM para o trabalho em creche, respondendo às necessidades sentidas por muitas/os educadoras/as que trabalham com crianças até aos 3 anos.

O texto está organizado em três secções que, sendo independentes entre si, se complementam para mostrar o trabalho de muitas educadoras que vêm refletindo sobre o trabalho em creche dentro da matriz do MEM: na primeira secção damos conta da atividade de auto-formação cooperada, especificamente dedicada ao trabalho em creche, desenvolvida nos últimos doze anos por dezenas de educadores/as; na segunda secção apresentamos uma síntese do modelo do MEM para a creche, produto deste trabalho cooperado; na terceira secção apresentamos o testemunho de uma educadora que participou na primeira oficina de formação e que aqui partilha alguns retratos da sua prática com um grupo de creche.

Como sabemos os/as educadores/as de infância trabalham quer em contexto de creche com crianças até aos 3 anos quer em contexto de jardim-de-infância com crianças dos 3 e 6 anos. Apesar da creche não estar integrada no Sistema Educativo (DL n.º 46/86, de 14 de outubro) e por esse motivo ser tutelada pelo Ministério da Segurança Social, muitas instituições, quer Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) quer Instituições privadas com fins lucrativos, atendem a

crianças a partir do primeiro ano. É nestes contextos que muitos/as educadores/as do MEM trabalham, transitando entre a creche e o jardim de infância.

No seio do Movimento, dispomos, desde 1996, do texto “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”, escrito por Sérgio Niza, e que se vem constituindo como uma referência indispensável na nossa auto-formação. Desde 1998, no âmbito da formação acreditada pelo Conselho Científico e Pedagógico da formação contínua, temos vindo a desenvolver oficinas e estágios para a Educação Pré-escolar; no entanto, uma vez que a creche não faz parte do sistema educativo, estas formações creditadas não podem incidir sobre a formação pedagógica para o trabalho em creche. As educadoras a trabalhar em creche participam naturalmente nestas formações, embora não possam cumprir todos os passos da formação, uma vez que esta pressupunha a experimentação do modelo em contexto de sala de jardim de infância. Sentindo a falta de reflexão especificamente direcionada para o trabalho em creche, os/as educadores/as juntaram esforços e iniciaram o seu caminho.

I – Ao encontro do Modelo Pedagógico do MEM para o trabalho em creche

Foi em 2003, no Núcleo Regional de Évora que se constituiu o primeiro grupo cooperativo “Vamos refletir sobre o trabalho a desenvolver na creche”. Desde aí, e até hoje, temos no Movimento grupos de autoformação cooperada centrados no trabalho em creche. Alguns núcleos têm sido particularmente persistentes neste trabalho e ao longo dos anos foram-se constituindo como refe-

* Educação em Creche.

rência e apoio para dinamizar outros núcleos regionais onde mais educadores/as procuram evoluir nas suas práticas. É o caso do Núcleo Regional do Seixal/Almada, que, desde 2004, em parceria com Lisboa, e, de forma continuada, se mantém até hoje com atividade em grupos cooperativos regionais ou inter-regionais, dinamizados pela Teresa Matos. O Núcleo de Setúbal inicia também um grupo cooperativo, a partir de 2007, que se mantém ativo até hoje.

Este trabalho dos núcleos torna-se visível no seio do movimento especialmente através das comunicações em Congresso. A partir de uma consulta dos programas dos congressos pudemos verificar que a primeira comunicação é feita no ano de 2001 pela Adelaide Garcês do núcleo de Tomar. A partir de 2003 temos comunicações sobre creche todos os anos excepto em 2007 e 2008 (tabela n.º 1). Para além dos núcleos já referidos, em que se constituíram grupos cooperativos, é de realçar a presença nos congressos de educadoras do núcleo de Aveiro e de Beja (ver tabela 1).

Como forma de potenciar o conhecimento acumulado no trabalho desenvolvido a nível regional e partilhado em congresso, havia agora a necessidade de nos afirmarmos num referencial comum para, assim, assumirmos o nosso modo de trabalhar em contexto de creche. No ano de 2011-12 constituiu-se em Lisboa um grupo cooperativo que tinha como objetivos: suscitar a discussão e reflexão sobre as questões relacionadas com a possível adaptação do modelo do MEM à creche; produzir um documento orientador para os educadores do MEM que trabalham em creche.

A partir destes objetivos, o trabalho do grupo cooperativo, naquele ano, centrou-se em duas atividades levadas a cabo paralelamente: 1) ouvir as educadoras do MEM com prática em creche e que se vinham constituído como referência no contexto do trabalho desenvolvido nos núcleos regionais; 2) fazer uma pesquisa teórica sobre os referenciais que sustentam a nossa cultura pedagógica e que têm relevância para o trabalho em creche.

A primeira tarefa seria fundamental para recolher as vozes e o saber acumulado nos núcleos regionais e, assim, compreender as linhas identitárias das práticas que dão vida aos princípios que defendemos no MEM, colocando a inteligência, o saber e a criatividade de cada educadora ao serviço de todos no Movimento. Fizemos em primeiro lugar uma lista de educadores/as de infância que se tivessem constituído como referência pelo

seu trabalho em creche. Depois de contactadas, o grupo deslocou-se às instituições onde trabalhavam para uma visita e para a realização de uma entrevista. Visitaram-se várias salas e instituições onde se recolheram imagens, documentos, e se observaram algumas práticas. Nas entrevistas (Fig. 1) foi pedido que explicitassem o modo como organizavam o seu trabalho quotidiano com as crianças, equipa e famílias, quais os fundamentos da sua ação educativa e as suas referências teóricas mais significativas.

Guião para entrevistas

- Como organiza o quotidiano em creche:
 - Organização do grupo
 - Espaço e materiais
 - Rotina diária e semanal (*situações tipo da rotina*)
- Planeamento e avaliação (*modos, instrumentos e participantes*)
- Trabalho em equipa
- Trabalho com famílias e comunidade
- Fundamentos da ação educativa:
 - *quais os princípios da sua ação educativa que considera serem marcas identitárias do modelo do MEM?*
 - *Identifique alguns e o modo como isso se projeta na prática.*
- Referências teóricas específicas

Grupo cooperativo no encontro do modelo pedagógico do MEM para a creche 2012

Figura 1 – Guião das entrevistas aos/às educadores/as

A implementação do modelo na creche, mesmo para educadoras que já trabalharam com o modelo do MEM no jardim de infância, não se mostrava um processo fácil nem imediato.

“Quando comecei a trabalhar em creche, o meu primeiro sentimento foi receio, acabada de chegar de um (...) jardim de Infância (em que durante) alguns anos letivos tentei implementar o (modelo) do Movimento da Escola Moderna. A passagem para um trabalho com outras faixas etárias exigia da minha parte enquanto profissional, o repensar ou reconstruir, como lhe queiram chamar, da minha prática.” (Alexandra Mavioso, 2012).

“É um turbilhão de coisas... Na sala dos 2 anos é diferente, a maior parte das crianças já dizem o que querem, já partilham, já ajudam...” (Emília Ambrósio, 2012).

Apesar do processo de adequação do modelo do MEM para a creche não ser um processo simples, a escuta das educadoras e a observação das suas práticas revelaram que havia já alguma consistência nas práticas das educadoras dos vários núcleos. Esta escuta permitiu, igualmente, iden-

Ano	Título	Autor(as)	Núcleo
2001	Como se trabalha e se projeta em crianças de creche	Adelaide Garcês	Tomar
2003	Uma experiência pedagógica em creche inspirada no modelo curricular do MEM para a educação Pré-escolar	Ana Nunes, Inácia Agostinho, Vanda Chaveiro e Vera Rebola	Évora
	A imersão na escrita desde bebé – implementação do modelo do ME em contexto de creche	Sónia Felix	Aveiro
2004	Uma semana na creche...	Sónia Felix	Aveiro
2005	O modelo do MEM na creche	Ana Vieira, Teresa Matos Rita Correia, Vera Matos	Seixal/ /Almada
	À descoberta do MEM na creche: um trabalho de parceria com a família	Ana Giões e Vanda Chaveiro	Évora
	O trabalho educativo na creche com grupos heterogéneos	Vera Rebola e Inácia Agostinho	Évora
2006	Um percurso de aprendizagem em creche com bebés e famílias	Sandra Inácio	Évora
	A prática numa sala de berçário	Alexandra Rosa	Évora
	A comunicação como forma de crescimento partilhado na creche	Andreia Jardim, Carla Alves, Dulce Neves, Teresa Matos	Seixal/ /Almada
2007			
2008			
2009	O modelo do MEM na creche. Questões e reflexões	Teresa de Matos e Anabela Norte	Seixal/ /Almada
	O Modelo Pedagógico do MEM em contexto de Creche	Lúcia de Lurdes Coelho de Figueiredo, Patrícia Antunes dos Santos, Cláudia Pouce Leão	Coimbra
	Processo de Construção de um Portfólio – Creche e Pré-escolar	Adriana Jesus e Vanda Francisco	Beja

2010	A transformação de uma sala de Creche numa sala de Jardim de Infância com um grupo de crianças de 2/3 Anos	Marta Raimundo	Évora
	Um percurso em creche orientado nos princípios do MEM	Conceição Canivete	Évora
	MEM: O início da caminhada em creche	Andreia Silva Varão	Lisboa?
2011	Fazer pedagogia em creche: que desafios?	Liliana Videira e Sónia Félix	Aveiro
2012	O Modelo do MEM e a Creche: reflexões, desafios e práticas	Teresa de Matos e Isabel Martins	Seixal/ /Almada
	Ao encontro do Modelo Pedagógico do MEM para o trabalho em creche	Ana Oliveira, Assunção Folque, Marta Bettencourt	Lisboa
	À descoberta do mundo que nos rodeia – as ciências experimentais na Creche e no Jardim de Infância –	Élia Lopes, Helena Ferreira, Patrícia Silva e Sandra Valério	Setúbal
2013	A Creche como um direito da criança	Marta Botelho e Maria do Carmo Mendes	Lisboa
2014	Vivenciar o modelo do MEM na creche	Teresa de Matos e Carla Alves	Seixal/ /Almada
	Procurar a interação social com as crianças na creche	Vera Luís	Lisboa
	Práticas pedagógicas em creche: a prática integrada entre o cuidar e o educar	Leonor Serrano	Setúbal
	Quando não existem portas... vive-se!	Mónica Ricardo e Marta Reis	Lisboa

Tabela n.º 1 – O trabalho na creche em congresso

tificar os maiores desafios que implicavam uma reflexão mais sustentada, quer através do aprofundar de referenciais teóricos, quer pelo diálogo entre nós.

A segunda atividade do grupo cooperativo foi então o estudo de referenciais teóricos que sustentam a nossa cultura pedagógica e que têm relevância para o trabalho em creche. Neste trabalho pro-

curámos estudar autores da linha sociocultural que vêm inspirando a nossa cultura pedagógica nos últimos anos – Bruner (2000) Vygotsky (1994), Leontiev (1978), Mello (2007) – e, naturalmente, os textos fundamentais do MEM, escritos na sua maioria por Sérgio Niza. Procurámos, igualmente, referências de trabalho com crianças até aos 3 anos que partilhassem esta linha teórica e, ao

mesmo tempo, partilhassem aspetos da cultura da educação em que nos pudéssemos rever ou identificar culturalmente. Assim, foi claro para nós, a empatia com o livro de Bondioli e Mantovanni (1998) sobre o trabalho nas creches em Itália. Este livro faz uma reflexão sobre o trabalho em creche baseado num conjunto de investigações bastante sólido e problematiza a ação educativa em creche, analisando-a historicamente, com particular relevância para o nosso contexto.

A síntese do trabalho do 1.º ano do grupo cooperativo foi apresentada no 34.º *Congresso do MEM*, em Almada (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012). A comunicação foi acolhida de forma positiva pelos/as educadores/as e outros docentes de outros níveis de ensino que, segundo as suas intervenções, mostraram rever-se no primeiro esboço apresentado. No seguimento desta apresentação, e no segundo ano do trabalho do grupo cooperativo, iniciou-se um processo de discussão e reflexão alargado em vários Núcleos Regionais do MEM e instituições do ensino superior (Benedita-Leiria, Setúbal, Aveiro, Évora em 2013, e no Porto e em Braga em 2014).

À medida que íamos partilhando o nosso trabalho e ouvindo e dialogando com diversos profissionais, fomos assumindo com alguma segurança uma proposta inicial de modelo do MEM para o trabalho em creche. Com um referencial explícito foi possível discutir amplamente algumas das propostas e enriquecer outras com a partilha de práticas provenientes de vários contextos, aprofundando assim a nossa demanda: como se efetiva o modelo do MEM na creche?

Em Janeiro de 2014 iniciámos a primeira oficina de formação – Ao encontro do Modelo do MEM em creche – com a participação de vinte e três educadoras, na qual participámos enquanto formadoras – Marta Bettencourt e Assunção Folque – e formanda – Mónica Ricardo (ver partilha deste processo na secção III deste texto).

No final do ano letivo de 2013/14, o grupo cooperativo elaborou uma primeira versão do Perfil de utilização do modelo do MEM para a creche, na linha dos instrumentos de auto-regulação já disponíveis para os outros níveis de ensino. Este instrumento está a ser trabalhado pelos grupos cooperativos em funcionamento, no sentido de o depurar e, mais tarde, poderá vir a ser publicado numa versão em que os/as educadores/as se possam rever e inspirar.

No ano letivo de 2014/2015, existem quatro

grupos cooperativos centrados no trabalho em creche (Évora, Lisboa, Seixal/Almada e Setúbal). Para continuarmos a aprofundar a nossa congruência de práticas e nos apoiarmos mutuamente, as dinamizadoras dos grupos decidiram reunir-se de dois em dois meses, para assim podermos partilhar o trabalho feito em cada núcleo.

Em janeiro de 2015 começou em Lisboa a segunda oficina de formação “Formação cooperada em creche”, com dezanove participantes, e dinamizada pela Vera Luís e pela Marta Bettencourt.

Neste trabalho de procura da explicitação do Modelo Pedagógico do MEM para o trabalho em creche, contámos em diversos momentos de diálogo e revisão do texto com os contributos críticos e desafiadores de outros colegas no seio do movimento.

II – Assumindo o modelo na creche

O modelo pedagógico do MEM para a creche (Folque & Bettencourt, no prelo) procura, naturalmente, explicitar o modo como os/as educadores/as do MEM trabalham com as crianças, famílias e outros profissionais em coerência com os princípios e fundamentos teóricos e éticos dos professores do MEM bem como com as finalidades formativas do nosso trabalho. Tendo em conta a sintaxe comum que serve de espinha dorsal ao modelo para os diversos níveis de educação, o modelo pedagógico do MEM para a creche (Folque & Bettencourt, no prelo) procura no entanto encontrar modos específicos de concretização de acordo com as características do contexto institucional da creche, dos seus atores e do tipo de atividade que desenvolvem.

Importa assim reafirmar que o MEM se “assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, 2009, p. 348). Entendendo a democracia como a matriz de organização e vivência humana comprometida com os direitos do homem e da criança, o modelo orienta-se para três finalidades – iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura – que reivindicam para a escola a vivência democrática e a atividade cultural autêntica (Niza, 1996). O modelo assenta, assim, numa organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de ins-

tituir uma cultura democrática no trabalho/processo de humanização, que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura.

A compreensão do processo de aprendizagem no MEM radica, como foi referido atrás, nas perspectivas teóricas socioculturais desenvolvidas a partir do trabalho de Vygotsky. Nesta linha teórica, compreendemos o processo de educação como um processo de humanização onde, através da interação com os outros em atividades culturais, nos apropriamos da herança cultural e dos seus instrumentos, contribuindo para novas criações.

Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (Mello, 2007, p. 86).

É neste processo constante de humanização, pela convivência em atividades culturais autênticas, que enquadrámos a aprendizagem das crianças, assim como a aprendizagem de todos os outros que nelas participam. Como Barbara Rogoff (1998; 2005) e Jean Lave e Etienne Wenger (1991), concebemos que a aprendizagem significa uma *mudança na participação* em atividades comuns, no uso dos seus instrumentos e na produção de conhecimento dentro das comunidades de práticas de que fazemos parte. Esta mudança na participação decorre num contínuo desde uma participação periférica, que se concretiza no contacto observante e fruidor das crianças com a cultura e os seus autores e objetos, na sua exploração e utilização, até à sua participação plena na produção de obras culturais (Lave & Wenger, 1991).

Temos assistido ao afastamento da instituição escolar (incluindo a creche) da vida e da cultura, criando uma cultura de escolarização específica que, como nos diz Niza (1996), está em muitos aspetos totalmente afastada da herança social e cultural. Na creche assistimos por vezes à estimulação dos sentidos de forma desligada e a 'lições' sobre conceitos, perdendo-se o horizonte da criança enquanto ser humano e a complexidade e riqueza da sua atividade social e cultural. Os materiais e a sua organização nas salas, bem como as atividades enunciadas nos planos semanais, revelam fre-

quentemente esta estrutura (ex: *caixa do tato, cantinho dos sentidos, atividade sensorial*). Outro exemplo comumente observado é o ensinar as cores através da exploração exaustiva e ritualizada de cada uma – *a semana do amarelo, a semana do vermelho, estamos a trabalhar as cores* – descontextualizadas da experiência estética mais global de apreciação do mundo onde as cores surgem naturalmente interligadas (Folque, no prelo).

Lutando contra este empobrecimento humano e cultural da escola, assumimos no MEM a homologia de processos como orientação pedagógica. "Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano" (Niza, 1996, p. 143). É assim que procuramos conhecer e compreender as atividades humanas que constituem a cultura (do quotidiano do trabalho, das artes e das ciências), procurando desocultar o seu significado e motivo, bem como os processos sociais e cognitivos nelas implicados, imprimindo a sua especificidade cultural na qual a criança participa à sua medida. Não podemos perder o alcance cultural das atividades educativas sob pena de perdermos toda a sua complexidade que contém a essência da vida humana.

É partindo deste pressuposto que não dividimos os tempos de vida na creche entre o tempo de atividades e o tempo das rotinas, como tradicionalmente acontece. Todas as atividades são, antes de tudo, atividades humanas e, por tal, marcadas pela cultura. É nesse sentido que elas contêm o potencial para o desenvolvimento das qualidades humanas nas suas diversas dimensões.

Se, por um lado, é condição de humanização a participação das crianças nas atividades próprias da cultura humana, a apropriação das qualidades humanas ocorre pelos modos próprios das crianças se relacionarem com o mundo, tendo em conta as suas estruturas biológicas e psíquicas. Isto implica a possibilidade das crianças exercerem a sua atividade, no contexto social, de acordo com o seu modo particular de se relacionar com o mundo. Cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, que se define pelo que move o interesse da criança na sua relação com o mundo e a partir da qual se estruturam as suas relações com a realidade social. No primeiro ano, este motivo é a comunicação emocional com os adultos, evoluindo para a experimentação dos objetos e, depois, para o jogo de papéis

na idade pré-escolar. Estes são os verdadeiros motivos/interesses que orientam as crianças a participar nas atividades da cultura e que vão evoluindo de acordo com as suas necessidades. Ao participarem em atividades, as necessidades das crianças também evoluem à medida que vão reconhecendo, através da ressignificação feita em interação com os adultos e com os pares, os motivos próprios da cultura de forma mais alargada.

É assim que se dá a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996), num diálogo entre culturas: as experiências das crianças, seus interesses e formas de se envolverem com o mundo; as práticas, interesses, ferramentas culturais e celebrações da comunidade de pertença; e a cultura mais abrangente constituída pelas práticas, interesses, instrumentos e conteúdos acumulados ao longo da história (Folque, 2014).

Esta relação da criança com o mundo responsável pela sua humanização funda-se na comunicação. É pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo, num processo de negociação e de recreação de intersubjetividades com os outros. No MEM, a comunicação constitui-se como motor de toda a educação (Niza, 2004, 2010).

Numa interação de qualidade, as crianças e adultos estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo, não porque têm o mesmo ponto de vista mas porque são capazes de reconhecer os pontos de vista uns dos outros e a partir daí criar um interesse ou conteúdo comum, construindo significados partilhados como se de uma boa conversa se tratasse (Wells, 1986).

A comunicação entre os adultos e as crianças dá-se não só através da linguagem verbal mas também através da comunicação emocional, do toque e dos gestos que carregam significados. O encontro entre seres humanos necessário para haver comunicação pressupõe uma atenção mútua a todas estas formas de interagir. Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação.

Numa matriz democrática de educação como a do MEM, importa garantir que os processos de co-

municação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz, à mesma legitimidade (simbólica) para comunicar, rompendo com o domínio do adulto na comunicação e no controlo do seu conteúdo, característico das interações em contextos escolares e, infelizmente, já presente em contextos de creche. Reafirmamos, assim, a necessidade de instituir “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, p. 146). Cabe ainda ao adulto entender a sua responsabilidade inequívoca em partilhar com as crianças “novas formas de se relacionar com o mundo (práticas, instrumentos semióticos e conteúdos), que incorporam os conhecimentos acumulados na sociedade e que são necessários para que as crianças participem plenamente e contribuam para essa sociedade” (Folque, 2014, p. 362). O educador, ao comunicar com a criança, utiliza a linguagem verbal para significar os gestos comunicativos das crianças pequenas, emprestando-lhe a voz e acrescentando uma matriz humanizadora das relações sociais.

A comunicação entre crianças de diversas idades e entre crianças e adultos, partilhando experiências, saberes e ferramentas culturais, atuará assim como uma zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1994) que dará oportunidade a cada um, no processo de humanização, de ir mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.

Como vimos afirmando ao longo de cinco décadas de trabalho no MEM, olhamos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo. Este protagonismo não se confunde com uma centração na criança mas, sim, com a sua inserção, mediada pelos adultos e pelos seus pares, no mundo cultural que, enquanto sociedade, fomos capazes de produzir. Neste encontro com o mundo reconhecemos o seu modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização.

A função de revitalização cultural e social da Creche

O modo como olhamos a instituição creche e o seu papel no mundo em que vivemos determina fortemente o enfoque do nosso trabalho neste

contexto. As raízes histórico-sociais da creche marcaram, até há pouco tempo, uma visão redutora sobre esta instituição e do seu contributo na sociedade, na medida em que esta surgiu como uma instituição que respondia às famílias que não poderiam assegurar a educação das crianças até aos 3 anos em contexto familiar, vista, assim, como um mal necessário e, não, como uma oportunidade a que todos deveriam ter acesso. Informadas também por teorias do desenvolvimento humano que enfatizam a relação mãe-filho como a relação primordial nos primeiros anos de vida, as creches de boa qualidade procuravam, assim, compensar as crianças, valorizando as relações individuais, enquanto, por outro lado, desvalorizavam a riqueza das relações sociais de que as crianças poderiam beneficiar, por estarem num contexto com mais crianças e com outros adultos (Bondioli e Mantovani, 1998).

Sabemos hoje, pelas experiências e investigações mais recentes, que os bebés não só são capazes de estabelecer vínculos com mais do que um adulto como também beneficiam de participarem num contexto social alargado, onde crianças e adultos se encontram regularmente e desenvolvem atividades culturalmente relevantes (Mantovani e Terzi, 1998). A investigação também nos diz que os adultos que cuidam de crianças em ambientes isolados (ex: mães sozinhas) e que não participam em atividades da comunidade (ex: pais desempregados) estão mais expostos a desenvolverem estados depressivos que podem ter um impacto negativo na qualidade das interações e das experiências que proporcionam aos seus filhos (Bronfenbrenner, 2005). Cuidar de um bebé nos primeiros anos é uma tarefa exigente para a qual não se nasce preparado. A creche é, assim, um local onde, em cooperação (profissionais e famílias), apoiamos a entrada das crianças no mundo social em que vivem. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.

Reportando-nos à matriz inclusiva do MEM, perspectivamos a creche como uma instituição acolhedora de todos na sua diferença, sejam crianças, famílias ou profissionais. Celebramos a diferença, pois entendemos que esta garante a riqueza do encontro humano e do processo de aprendizagem de todos os que participam no dia-a-dia da creche. O compromisso ético com todos os que participam implica, igualmente, uma atenção especial aos que necessitam de maior apoio em

qualquer dimensão da sua vida, sejam crianças ou adultos. É assim que vemos a creche como uma instituição que apoia, no sentido de prestar atenção, de se colocar em cuidado para com o outro (Borges-Duarte, 2010). Temos a consciência de que esta dimensão acolhedora requer uma adequação à ecologia das crianças e das suas famílias (Bronfenbrenner, 1992) procurando, em diálogo, um conjunto de respostas flexíveis que contribuam para a sua qualidade de vida.

Por último, compreendemos a creche como uma instituição eminentemente educativa e, por isso, onde a cultura constitui o centro da sua atividade, fazendo circular no seu quotidiano as práticas e os instrumentos que constituem o nosso processo de humanização. Só assim ela pode acrescentar cultural e humanamente todos os que nela participam.

Trabalho em equipa, com famílias e comunidade

O isomorfismo pedagógico, característico do movimento do MEM, desafia-nos a requerer que a forma como trabalhamos com as crianças na escola (incluindo creche e jardim de infância) seja a mesma que escolhemos para trabalhar em equipa e com as famílias.

Este princípio convida-nos, em primeiro lugar, a que nos constituamos como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto (famílias, educadoras, auxiliares, e outros), nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam. Mais do que realizar determinadas práticas, importa assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades. Assumimos assim a potencialidade conflitual da confluência de diversas perspetivas e saberes, bem como, de diversas preocupações, de forma a evoluir no sentido de um espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta.

Criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações. As/os educadoras/es criam e alimentam circuitos de comunicação entre os adultos (a equipa ou as famílias), assim como o fazem com as crianças. A organização

das reuniões implica uma planificação em conjunto, identificando os problemas que preocupam as famílias e/ou os profissionais. A partir desse levantamento, planeamos as atividades que, em conjunto, iremos desenvolver, e distribuímos as responsabilidades de modo a que todos participem. É importante que os pais ou os auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar.

O trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões (LeeKee-man & Nimmo, 1999) entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças. A partir destas trocas, as famílias participam de forma mais efetiva no planeamento e avaliação das vivências da creche. A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas (ver exemplos na secção III deste texto).

Os primeiros tempos de contacto entre uma família e a creche são momentos determinantes para o conhecimento mútuo e para a construção da congruência na vida da criança que sofre alterações significativas. A relação de poder entre as famílias e os profissionais deve preocupar os educadores nestes primeiros tempos. Mostrar às famílias que as reconhecemos como peritas na educação dos seus filhos pode ajudar a construir relações mais equilibradas e a evitar que os profissionais sejam vistos como os peritos e as famílias como os aprendizes.

Conhecer previamente as famílias, reconhecer nelas os seus filhos, ouvir e escutar as angústias de deixar pela primeira vez um filho numa instituição. Compreender esta necessidade implicava o tempo da escuta, do receber e do aceitar com respeito as palavras que surgem de histórias de vida tão diferentes. Todo este envolvimento começava precisamente na organização da sala, o espaço tinha de ser organizado com a ajuda dos pais, decorado com objetos de referência ou com alguma coisa que no fundo ligasse a instituição à família, aos profissionais que recebiam a criança, e aos seus filhos que iam ficar ao cuidado de pessoas que os pais ainda não conheciam o suficiente. A possibilidade de os pais, irmãos ou avós de forma organizada, terem espaço e tempo para acompanharem o dia a dia do nosso trabalho. A porta aberta para receber os pais a qualquer mo-

mento e, a possibilidade que também eles davam aos profissionais para observar como cuidavam os seus filhos, como interagiam, como os alimentavam..." (Alexandra Mavioso, 2013 citado por Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012).

O diálogo com as famílias não se limita ao espaço/tempo institucional, uma vez que nem sempre as famílias têm disponibilidade para permanecerem por períodos prolongados na creche.

Os cadernos vão-vêm com as notícias de casa e da creche, os registos semanais de vida expostos em dossiers, enviados por *e-mail* ou postados em blog, e toda a comunicação exposta nos placards da sala e da instituição complementam a comunicação entre famílias e profissionais e oferecem oportunidades mais flexíveis de serem utilizadas em diversos horários e contextos. Na organização destes instrumentos consideramos fundamental incluir o espaço para acolher e provocar as vozes das famílias e, sempre que possível, fazer com que a comunicação circule não só entre família e profissionais, mas também entre famílias – placard para trocas de anúncios, pedidos, textos, informações, sugestões. Assim, apoiamos a construção de uma rede de apoio alargada entre as famílias e entre elas e a instituição.

Esta rede que se fortalece a partir do convívio na creche, pode igualmente ser mobilizada para projetos de intervenção na comunidade que respondam a problemas sociais que afetam a vida das pessoas, tais como o lutar por melhores condições de vida numa cidade para as crianças pequenas ou apoiar pequenos projetos ou negócios de famílias em dificuldades económicas. A atividade da creche surge assim implicada com a promoção dos direitos humanos e das crianças e, também, com a qualidade de vida das populações. Estas práticas ajudam as famílias a sentirem apoio, não apenas na educação e cuidado dos seus filhos, mas também na vida em geral. Por outro lado, ajudam igualmente a descentrar da criança toda a atenção e a envolvê-la em atividades que vão para além das suas necessidades imediatas. Este envolvimento das famílias com a comunidade e os seus recursos culturais e ambientais potenciam transítos de saberes e de vontades comuns que enriquecem e são enriquecidos através da creche. Os contactos das crianças pequenas com a comunidade são essenciais, desde as primeiras idades, para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte.

Organização do quotidiano de vida

Na organização do quotidiano da creche procuramos oferecer uma estrutura que beneficie o encontro humano carregado de significados que se explicitam pelo diálogo cultural que dá sentido às atividades quotidianas. Procuramos assim definir como nos organizamos socialmente no trabalho com as crianças, quais os materiais e os espaços e o tipo de atividades que irão mediar este encontro.

Organização do grupo

No MEM procuramos que os grupos sejam constituídos por crianças de várias idades para assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 1996, p. 146) que enriquece o processo educativo. Este pressuposto fundamenta-se na teoria de Vygotsky, enfatizando o papel dos adultos e dos pares mais avançados na promoção das aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1994). Associada a esta heterogeneidade etária, no MEM valoriza-se a diversidade, vista como enriquecedora da cultura da sala de aula e como promotora de um *ethos* de inclusão. As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir.

A organização dos grupos de creche com heterogeneidade etária não é muito comum, apesar de, por exemplo em Évora, termos vários/as educadores/as do MEM que já optaram por esta organização. Na impossibilidade institucional disto acontecer, os educadores do MEM procuram colmatar esta limitação com estratégias que promovam o contato dos bebés com crianças mais velhas e outros adultos (ver secção III).

A organização do grupo ao longo do dia implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças. Se reconhecemos a importância de momentos coletivos na constituição da comunidade, sabemos que a possibilidade de participação em interação em grande grupo é diminuta para as crianças mais novas. Assim, procuramos evitar a organização do dia centrada em momentos coletivos. Isto signi-

fica que atividades comumente feitas em grande grupo, como por exemplo as comunicações, o contar de uma história ou uma dança, sejam propostas sem o pressuposto de que todas as crianças estarão envolvidas.

Organização dos espaços e materiais

Sendo a creche um local de vida, de trabalho e de aprendizagem/cultura para adultos e crianças, o espaço deverá ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos, e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam. Fazer das salas de creche um encontro de culturas significa envolver as famílias no arranjo do espaço e dos materiais, enriquecer o espaço com obras de arte de diversos artistas e representando diversas culturas, imprimindo uma estética humana e não, apenas, infantil. De igual modo, as produções das crianças podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de autor para a qual queremos que as crianças caminhem. Um espaço de múltiplas autorias inclui adultos e crianças, através do reconhecimento de todos neste espaço por eles construído.

Procuramos que os materiais presentes não se dirijam especificamente a crianças, para que evoquem nelas atividades do seu mundo social. Procuramos, igualmente, fugir à pressão da indústria dos brinquedos didáticos que, por vezes, infantilizam a criança.

A organização do espaço e dos materiais potencia o desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana (alimentação, repouso, higiene, celebrações, convívio/usufruto na comunidade e na natureza) ou às atividades próprias de cada área de conhecimento (ciências, artes).

Na creche, estas áreas físicas da sala onde se desenvolvem diferentes tipos de atividades humanas não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.

O espaço físico da nossa sala não é fixo, é um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade, às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo. Encontram-se, contudo, definidas algumas áreas para

que as crianças se sintam mais confortáveis e seguras nas suas explorações, para que se concentrem nas suas brincadeiras, para que realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. Esta definição apoia, também, as crianças a tornarem-se autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais (Pimenta, 2012, citada por Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012).

Assim, protagonizamos a existência de algumas áreas que vão sendo identificadas e enriquecidas de acordo com a configuração etária do grupo: área da dramatização, área de construções, área de descanso/calma, biblioteca, área de movimento, ateliê de atividades plásticas, área de experiências.

Os espaços e equipamentos que se destinam aos tempos de alimentação, higiene e repouso devem ter as condições adequadas para que estas atividades decorram com a qualidade que lhes é indispensável. No entanto teremos que ter cuidado para que estes espaços não tomem conta das salas da creche com mobiliário demasiado pesado e pouco flexível que impeça a sua utilização para atividades comuns. São disto exemplo os berços para os bebés, no nosso entender desnecessários, os quais, para além de ocuparem o espaço, condicionam também a autonomia da criança quando acordada.

O espaço comum que protagonizamos contém, igualmente, espaços de intimidade e de utilização individual, onde a criança pode determinar as regras do seu funcionamento, como, por exemplo, espaços para se esconder e estar sozinha. Consideramos também importante a existência de objetos e brinquedos que são propriedade privada da criança (mesmo não vindo de casa) e sobre os quais é ela quem decide a quem e quando emprestar.

O espaço da sala de cada grupo é complementado pelos diversos espaços institucionais que estão permanentemente acessíveis aos bebés e outras crianças, uma vez que estes fazem parte da comunidade institucional e devem usufruir do contacto social que esta oferece.

O acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os homens e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana.

A organização temporal do quotidiano

A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo. A regularidade na vida das crianças é o que lhes permite antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam (Mantovani & Terzi, 1998). A vida das crianças nos 3 primeiros anos sofre alterações significativas, quer ao nível físico, quer pela evolução dos seus ritmos biológicos (sono, alimentação), quer pela mudança que se vai operando no processo de humanização que implica a aquisição de hábitos sociais e a apropriação de instrumentos culturais da comunidade de pertença. É necessário entender que esta evolução no modo como se vive o tempo em creche se dá de forma gradual, partindo do tempo individual para o tempo social.

Tendo em conta a diversidade de tempos individuais e coletivos das crianças e dos adultos que compõem os grupos, a organização do tempo contempla sempre a diferenciação e a simultaneidade de atividades. Isto significa que em equipa se prevê o desenrolar de duas atividades em simultâneo (ex: cuidados de higiene corporal e exploração de materiais numa das áreas da sala), de acordo com as necessidades individuais das crianças e das famílias.

Entendemos, como referimos atrás, que todos os momentos do quotidiano de vida na creche devem ser entendidos como atividades humanas autênticas e, por tal, marcadamente culturais. Nesse sentido, mais do que definir a sequência diária das atividades, consideramos importante identificá-las pela explicitação do seu motivo, apoiando assim os/as educadores/as a não perderem o seu sentido social e cultural.

Acolhimento e despedida – O início e o final do dia na creche são momentos privilegiados para o estabelecer de relações de confiança e reconhecimento mútuo entre as famílias e o grupo de pertença na creche. Este espaço para acolher a família privilegia as conversas informais onde os profissionais trocam informações úteis sobre a vida do bebé e sobre as suas experiências em casa e na creche. Esta troca de informações, por vezes apoiada por

fotografias de momentos importantes para a criança, pode ajudar os educadores a promover interações mais significativas e a planejar atividades que decorrem de interesses das crianças (ver secção III). Nestes momentos de início e final de dia, os adultos e as crianças mais velhas podem envolver-se na preparação de materiais que serão utilizados durante o dia (ex: preparar tinta, massa de cores, etc.), ou na sua arrumação.

Explorar, descobrir e brincar – A atividade exploratória das crianças sobre o mundo à sua volta (objetos e pessoas) e as atividades de jogo auto-iniciado marcam a natureza destes tempos. As crianças envolvem-se de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta, perguntando-se “O que é isto?” e depois “O que é que eu posso fazer com isto?”, para mais tarde começar a antecipar ações e interações (e seus efeitos) que querem concretizar. Embora estes sejam momentos de interação também com os adultos, é importante que seja a criança a tomar iniciativas, aprendendo que ela tem capacidade para responder aos seus interesses e perguntas e para resolver os problemas que lhe suscitam o questionamento no contexto da sala, da instituição ou da comunidade. Estes tempos podem ser planeados de modo a oferecer novos ambientes de exploração às crianças, com base na observação de um interesse por parte destas.

Atividades e projetos – Nestes tempos concebemos as propostas de atividades que fazem parte do universo cultural da humanidade e que se apresentam na sua máxima inteireza: danças e jogos movimentados, histórias, dramatizações, canções, lavar a roupa ou loiça, pintura, desenho, modelagem, confecção de alimentos, etc. Estas atividades, desenvolvidas pelos adultos com as crianças, dão possibilidade aos mais pequenos de observarem os adultos ou os pares mais velhos, participando progressivamente de forma mais plena. As crianças mais velhas começam já a projetar a sua ação com base num interesse específico por um fenómeno ou realidade, ou pelo desejo de se envolverem na produção de uma obra cultural a que o educador dá seguimento (ver secção III).

Saídas e visitas – As crianças têm oportunidade de, regularmente, sair do seu espaço de sala e interagirem com outros contextos, ampliando as suas experiências e o seu sentido de pertença a uma comunidade e promovendo a sua inserção no mundo. A visita a outras salas da instituição, a participação em atividades em espaços comuns e o contacto com espaços naturais e culturais do

contexto envolvente, são experiências que enriquecem as suas vidas e, também, as das comunidades a que pertencem (ver secção III).

Tempo de Comunicações – Ao longo do dia vamos encontrando tempo para contarmos coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa), celebrarmos as conquistas e apresentarmos aos outros as nossas referências pessoais e culturais, ampliando os universos individuais. Pela partilha de identidades e experiências individuais, tornamo-nos semelhantes participando de um lugar comum que construímos pela força solidária da partilha e que, assim, nos acolhe e fortalece como comunidade (o que se põe em comum).

Estas comunicações ocorrem em pequeno grupo e podem acontecer logo de manhã, ainda no tempo de acolhimento, ou durante o dia quando convidamos uma das crianças a contar aos colegas o que fez (ver secção III). Progressivamente estas partilhas podem ser alargadas ao grupo.

Quando iam a qualquer lado, nas férias ou fim de semana, traziam coisas e fotos que depois se afixavam. Até se criou uma certa ligação afetiva, servia de conversa e comunicação entre os pais (circuitos de comunicação), e os educadores podiam falar com as crianças da ida a Coimbra, da praia, da horta do avô.” (Martins, 2012 citada por Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012)

Refeições – As refeições são atividades humanas carregadas de significado enquanto espaços sociais de encontro e espaços de afirmação de culturas próprias e partilhadas. A cultura alimentar é definida pela qualidade dos alimentos associados a diversas idades, bem como à comemoração dos ritmos anuais, suas celebrações e respetivas tradições. Ela encerra igualmente a apropriação das regras sociais que definem modos próprios de estar em comum e revela-se na estética indicadora do cuidado com os outros e do prazer associado à alimentação e à partilha. Desde o nascimento que nos relacionamos com os outros pelas refeições que partilhamos. A interação entre o bebé e o educador expande-se progressivamente para uma interação entre crianças e adultos em comunidade, ao participar na relação coletiva. É neste contexto relacional e cultural em que as crianças participam que se dá a apropriação das qualidades humanas como a autonomia, a vontade e a auto-regulação,

a apreciação ou gosto e o assumir de responsabilidades consigo e com os outros (ex: preparar alimentos, pôr a mesa, arrumar e limpar, servir-se, escolher alimentos de qualidade). Tantos significados e tantas aprendizagens requerem o tempo que permita a cada um participar e fruir estes encontros ritualizados.

Higiene – Os cuidados de higiene e embelezamento são atividades humanas íntimas que se orientam para a prevenção de doenças e promoção da saúde e para um sentimento de bem-estar e relação positiva com o corpo, contribuindo para uma autoimagem positiva, aspetos determinantes na nossa inserção social. Na creche, o adulto começa por ser o responsável pela higiene da criança; cuidando dela e incentivando a sua participação, promove as condições para uma crescente autonomia da criança na sua própria higiene, aprendendo esta a cuidar do seu corpo e a estabelecer uma relação positiva com ele. Contrariamente à alimentação, os momentos de higiene são essencialmente espaços de individualidade e privacidade, o que, por vezes, é difícil de concretizar nas instituições para a infância.

Repouso – O ritmo biológico de sono/vigília é um ritmo circadiano indispensável ao restabelecimento do equilíbrio físico e mental do ser humano. O acesso a espaços de descanso de acordo com os ritmos próprios de cada um é um direito das crianças. A passagem da vigília para o sono implica um corte com a realidade que pode ser fonte de angústia para as crianças. Ora, quando vêm para a creche, cada criança já desenvolveu os seus modos próprios de adormecer, ritualizados, com objetos de referência próprios que constituem fonte de segurança e a ajudam a fazer esta transição entre o estar com os outros e o recolhimento que permite o adormecer. A realização desta atividade individual em contexto de grupo, na creche, coloca alguns desafios aos profissionais.

Acompanhamento/regulação cooperada do processo de aprendizagem

Como vem sendo explicitado neste texto, o acompanhamento/regulação das crianças na sua descoberta do mundo e na apropriação da cultura são processos que se efetivam em diálogos constantes do/a educador/a com as crianças, com as famílias e com os outros profissionais que participam na vida do grupo. São estes diálogos, media-

dos por diversos circuitos de comunicação, que permitem aos adultos, em cooperação, ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, de forma a garantir que a creche acrescente o seu processo de humanização através da reconstrução cooperada da cultura, de que vimos falando.

A participação da criança na gestão cooperada do currículo na creche decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças. A participação das famílias neste processo de escuta permite, como foi já referido, ampliar a nossa compreensão acerca dos seus filhos e das suas culturas. Para apoiar este processo, os profissionais e as famílias partilham e registam acontecimentos significativos das vidas das crianças, em casa e no grupo, através de fotografias e pequenos descritivos que, ao serem expostos/mostrados, convidam à construção de significados partilhados. Estes registos das vidas das crianças em casa ou na creche circulam ao serem expostos nas paredes da sala e da instituição, nos cadernos individuais *vaivém* entre a creche e a família, através de e-mail ou publicados em blogs (ver secção III).

As crianças, ao tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele. Esta tomada de consciência permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento. O Mapa de Presenças, com fotografias de todos os elementos do grupo (incluindo educadoras e auxiliares), é um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um (“Não está cá o João... será que ele já está melhor da barriga?”). O Mapa de Aniversários (de adultos, crianças e suas famílias) permite antecipar e planejar celebrações em comum. A exposição da Rotina Diária /semanal com fotos que as crianças vão progressivamente lendo, apoia o entendimento das diversas atividades ao longo do dia, dando-lhes segurança e ajudando-as a regular as suas expectativas e a projetarem-se no tempo. O Mapa de Tarefas permite regular o envolvimento das crianças mais velhas na responsabilidade por certas tarefas, tais como, cuidar das plantas e animais, limpar a sala ou as mesas, preparar refeições e distribuir a fruta, reforçando a construção de uma comunidade para a qual contribuem, e reforçando o seu sentido de pertença.

O planeamento das atividades em creche decorre de diversos pontos de partida, podendo estes confluir em propostas carregadas de significado (ver secção III deste texto). Como pontos de partida temos os interesses das crianças manifestados pelo seu comportamento e pelas suas verbalizações, bem como pelas escolhas espontâneas que fazem; as necessidades das crianças, manifestadas numa dificuldade identificada pelas famílias ou pelos educadores; a vida na creche, em casa ou na comunidade, onde surgem oportunidades e interesses; o contacto com o nosso património cultural e natural a que as crianças têm o direito de aceder (ex: histórias, lengalengas, pintura, culinária, ida a um concerto, passeio no campo).

Para recolher as propostas que diariamente emergem a partir da equipa, das famílias e das crianças, temos na parede da sala uma folha grande intitulada “Queremos”, onde os educadores vão registando as propostas que ficam acessíveis para serem faladas e projetadas por todos e que passarão, à medida que for possível a sua concretização, para o planeamento semanal. O planeamento semanal, feito pelos profissionais a partir destes informantes, é afixado na parede da sala e torna visível a intencionalidade do currículo, congregando todos para a sua concretização. Este registo contém, para cada dia, a identificação das atividades planeadas antecipadamente com a indicação do seu ponto de partida, o que clarifica o sentido e significado das atividades planeadas.

O papel do educador em creche

O educador assume-se como agente promotor dos direitos do homem e da criança num espaço de interação com as famílias, a comunidade e a sociedade mais abrangente a que pertencem. Enquanto animador cívico e moral para uma socialização democrática ativamente partilhada (Niza, 1996) é promotor de uma organização democrática em clima de cooperação onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos. Torna-se, assim, um mobilizador de estruturas organizativas da cooperação e promotor da tomada de consciência da superioridade dessa organização na aprendizagem e na educação.

O educador é ainda um edificador de relações e animador de parcerias que reforcem a constituição de uma comunidade de aprendizagem que se

apoia no processo de humanização das crianças, mas também das famílias e da equipa. Reforça, assim, redes sociais de apoio entre adultos para a resolução conjunta de problemas.

Pela sua postura ética, o educador preocupa-se com o bem de todos numa busca de compreensão e ponderação cuidadora. Alguém que presta atenção ativa à vida dos outros, considerando os diversos pontos de vista e assumindo-se como um auditor ativo, facilitador de comunicação.

O educador é um mediador cultural assumindo a creche como uma instituição marcada por um encontro de culturas em diálogo que se propõem fazer interagir as formas culturais espontâneas com as formas culturais científicas e humanísticas como artefactos intelectuais sofisticados da criatividade humana ao longo da sua história, e ao serviço de todos (global) e não apenas das comunidades quotidianas de pertença local de cada um.

O trabalho do educador na creche dispõe de uma carga emocional significativa pela natureza das relações que se estabelecem com as crianças e, de igual forma, pela relação com as suas famílias, para quem a educação dos filhos é, de igual modo, um empreendimento de forte intensidade emocional. Neste sentido, o educador assume-se como promotor de segurança pessoal e emocional. Como nos dizem Montovani & Terzi:

Tudo isto requer uma grande segurança por parte dos educadores; segurança que só pode fundamentar-se em uma real compreensão empática, mas também intelectual, do complexo jogo relacional: na construção dessa segurança, no interior da qual é possível flexibilidade sem confusão, se constrói o profissionalismo do educador” (1995, p. 184).

Impõe-se, naturalmente, um trabalho de maturação pessoal e profissional dos que educam, necessariamente apoiado pelo trabalho reflexivo conjunto, entre profissionais, como costumamos fazer no interior do MEM, em estruturas cooperadas de suporte do desenvolvimento profissional.

III – O testemunho de uma educadora em (trans)formação

A formação de iniciação ao Movimento da Escola Moderna em creche foi o alicerce para o meu crescimento. Um espaço de partilha, reflexão, dis-

cussão, aprendizagem, avaliação da minha prática e da minha postura enquanto educadora. As angústias não deixaram de existir, pelo contrário, aumentaram e ganhavam novos contornos no final de cada sessão de formação. Obrigaram-me a parar, a parar para reflectir, para observar, para avaliar e depois continuar. Esta caminhada na creche foi feita de incertezas, de pesquisa, de reflexão. Um trabalho que não foi feito de forma isolada, mas a par com uma equipa que também ela queria crescer.

Na oficina de formação, em conjunto, partilhámos os nossos saberes sobre o modelo do MEM e as nossas dúvidas quanto à sua implementação em creche. A partir destas definimos a calendarização, de forma a ver abordados os aspetos mais significativos para todo o grupo. Em cada sessão, partilhámos os problemas, refletimos em grupo e em conjuntos tentamos encontrar estratégias. Neste processo, expomo-nos, expomos o nosso espaço e expomo-nos enquanto profissionais. A exposição perante um grupo é dos aspetos mais difíceis, pois acreditamos que somos apenas nós que sentimos fragilidades. No entanto, o receio de errar, da nossa questão não fazer sentido, é superado quando integramos um grupo sensível e solidário que apoia o nosso crescimento, mas que nos inquieta, nos coloca questões que nos ajudam a crescer, a pensar mais além.

No decorrer da formação, a nossa prática foi-se alterando: uma nova forma de olhar para o grupo, de observar, uma maior sensibilidade para os acontecimentos do dia-a-dia e para as interações que acontecem; uma nova forma de encarar a família, e o seu papel no processo educativo; uma nova forma de pensar a participação da criança ou o direito da criança em não participar; uma nova forma de planejar, planejar de forma significativa; uma nova forma de organizar espaços, rotinas, o grupo, de modo a promover um ambiente rico e seguro, tranquilo e estimulante; uma nova forma de pensar a heterogeneidade num grupo com idade homogéneas.

Em suma, ser educadora numa sala de creche obrigou-me a desconstruir preconceitos e considerações que irremediavelmente (ou não) estão associados à creche. Estigmas que involuntariamente criamos, mesmo sem termos consciência dos mesmos.

O entusiasmo das aprendizagens feitas na formação levou a intensificar as partilhas com a equipa na instituição e, no final do ano, em con-

junto com a minha colega Marta Reis alargámos esta partilha em congresso com a comunicação “Quando não existem portas... vive-se!”. No ano seguinte continuei esta caminhada integrando um grupo cooperativo sobre o trabalho em creche no Núcleo de Lisboa.

Deixo aqui em jeito de ‘retratos’ momentos significativos do meu trabalho ao longo destes dois anos.

Retratos do quotidiano na creche

Promover contextos de Heterogeneidade

A interação entre crianças de diferentes salas é constante e acontece com grande frequência e naturalidade. Convites para experimentar uma nova técnica de expressão plástica, ouvir uma história, comunicar um projeto ou ir ao parque são situações comuns de acontecerem numa escola em que as portas estão abertas.

* Foi assim numa manhã em que as brincadeiras se desenrolavam a seu ritmo na sala de 1 ano. A Francisca, de 4 anos, entra na sala exibindo um papel na mão, um convite, e, captando a atenção do grupo que rapidamente se aproxima, uns a gatinhar e outros já a andar, propõe “Querem vir à nossa sala experimentar digitinta?”. Explica que esta é a técnica preferida da sua sala e que gostava que nós também a experimentássemos. A Leonor, de 17 meses, avança pelo corredor com a segurança da mão da Francisca. A mesma segurança que a mão da Francisca lhe transmite para tocar na digitinta enquanto lhe explica “é bom, podes tocar, eu gosto muito. Faz como eu...” exemplificando (ver fig. 2).



Figura 2

A insegurança da Leonor rapidamente se desvanece e dá lugar a um momento de prazer e descoberta (ver fig. 3). A digitinta ocupa cada vez mais espaço naquela mesa enquanto surgem os sorrisos trocados e as exclamações de admiração. Sem medo, a Leonor experimenta, explora e descobre sentada ao lado da Francisca.



Figura 3

* O Dinis passa no corredor que leva à casa de banho, quando pára junto da entrada da sala da irmã Carolina. De 14 meses, a Carolina está a lanchar sentada à mesa com a Teresa de 18 meses. O Dinis senta-se junto à irmã e começa a brincar com ela enquanto a Carolina sorri. Assumindo a responsabilidade, ajuda a irmã e a amiga a terminarem o lanche, acompanhando cada colherada com uma canção que sabia ser a preferida da irmã (ver fig. 4).

* Da mesma forma, o António entra de manhã fazendo-se acompanhar da sua irmã Amélia e de

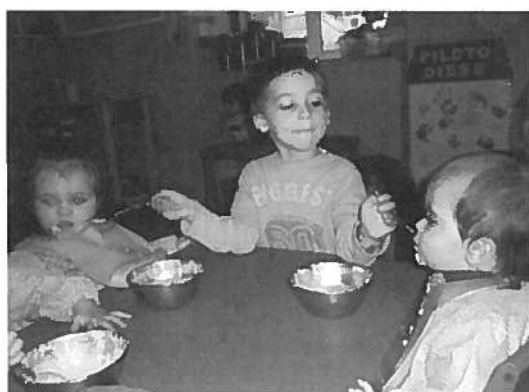


Figura 4

uma folha com fotografias. “Posso ajudar a Amélia?” perguntou em jeito de confirmação do que sabia de antemão ser um “sim”. Sentados em cadeiras, lado a lado, e perante um grupo que os observava atentos, comunicaram o seu passeio de fim-de-semana ao jardim botânico tropical. Enquanto o António verbaliza a experiência, a Amélia aponta para as fotografias confirmando as vivências descritas pelo irmão (ver fig. 5).



Figura 5

A gestão cooperada do currículo

Ao longo deste processo, a gestão cooperada do currículo foi uma prioridade e, em simultâneo, um desafio. Como garantir a participação de todos os intervenientes na gestão do currículo integrando um grupo de um ano? De que forma garantir um currículo significativo para o grupo de acordo com os interesses e necessidades de cada criança?

A relação estreita mantida com os pais revelou ser um dos aspetos mais significativos na gestão cooperada do currículo. Como defende Homem (2002), a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo: é o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis.

Numa sociedade em que os pais se veem muitas vezes sobrecarregados é fundamental que se sintam valorizados e integrados no ambiente educativo e não como intrusos na escola do seu próprio filho. Compete ao educador ser sensível e estar atento às famílias.

O educador deve promover uma comunidade de aprendizagem com a família de forma a garantir uma planificação e avaliação em conjunto, promovendo a participação da criança, uma parceria

na resolução de problemas (família, educadores, auxiliares, outros) e a co-construção de conhecimentos relacionados com a mesma criança.

O trabalho com a família permite ao educador e auxiliares conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades. Com as famílias partilhamos as conquistas e angústias, planeamos estratégias e preocupamo-nos com a educação da mesma criança. Esta parceria família-escola foi o suporte, quer para o planeamento do currículo a desenvolver, como para a avaliação das experiências e conquistas das crianças. As conversas informais nos momentos de chegada e saída, os *emails* trocados, os trabalhos expostos na sala e nos corredores, bem como o blogue, são promotores de conhecimento da mesma criança, por parte de todos os que participam no seu processo de aprendizagem.

* Foi num final de tarde, em que a mãe da Sofia se cruzou comigo nas escadas, “A Sofia quando entra no carro começa a chorar que não quer tomar banho. Chora desde que sai da escola até que termina o banho”. A pensar no que a mãe partilhara comigo, contei a história “Já para o banho!” que desencadeou conversas e partilhas: “A Maria gosta do banho, a água na cabeça” diz a Maria entusiasmada enquanto o Lourenço se levanta “Com o mano, o Lourenço toma banho com o mano”, fazendo-se ouvir no grupo. A Sofia continua sentada muito atenta à conversa, numa expressão preocupada. Esta conversa sobre o banho rapidamente é partilhada com as famílias que começaram a trazer fotografias do momento do banho em casa. A Sofia, depois de ouvir a Valentina a mostrar a sua fotografia, partilha por iniciativa própria a sua experiência “A Sofia não gosta e chora”. A Benedita tenta ajudá-la “Não é preciso, a Benedita gosta muito.”

E se dêssemos banho aos bonecos que temos na nossa sala?” propus. As famílias trouxeram algumas banheiras de quando as crianças eram bebés e o entusiasmo por dar banho aos bonecos era geral. Naquela manhã salpicos de água saltavam da banheira onde o boneco tomava banho pela mão de cada criança, entre gel de duche, champô e brinquedos do banho, as gargalhadas e conversas multiplicavam-se (*ver fig. 6*).

Construímos um registo com os passos necessários ao banho e enriquecemos a nossa área do faz-de-conta com uma banheira e objetos associados ao banho. As nossas brincadeiras tornaram-se mais complexas e passaram a refletir esta vivên-



Figura 6

cia. Um dia, a Sofia entra a correr na sala com uma folha na mão e mostra “A Sofia não chorou!”, diz orgulhosa enquanto exhibe uma fotografia sua a tomar banho e a rir.

O grupo no seu todo e cada criança na sua individualidade são, tal como a família, responsáveis pela gestão do currículo. Ainda que exista pouca comunicação verbal, a criança pequena expressa-se através da sua linguagem corporal, demonstra os seus interesses e as suas intenções. A observação do grupo permite ao educador conhecer características pessoais de cada criança e consequentemente planear tendo as conta as suas observações.

* A Teresa pintava com o pincel, substituindo uma folha branca por uma tela de cores vivas e alegres. A seu lado, a Madalena, concentrada, começa a pintar a sua mão com o pincel, esquecendo a folha que estava em cima da mesa. A mão pintada é observada com interesse, interesse que agora se prolonga até à Teresa que lhe estende a sua mão, como quem diz “Pinta a minha mão também!” As mãos da Teresa e da Madalena estão agora cheias de cor. Esfregam-se as mãos, mãos que tocam na perna, enquanto o olhar de ambas se cruza e as duas avançam, salpicando agora as suas pernas de cor. Ao observar o que estava a

acontecer na mesa, propus pintarmos com o nosso corpo, sem reservas. No outro dia, aproveitando o calor que se fazia sentir, despimos t-shirts e tirámos calções. O papel de cenário cobria o chão da sala e, só de fralda, pintámos as nossas mãos, as nossas barrigas, andámos por cima da tinta e vimos os nossos pés decalcados na folha; pintámos os braços dos amigos, brincámos com a tinta, brincámos com o nosso corpo e ficámos às cores (ver fig. 7). As aprendizagens das crianças enriquecem-se quando o adulto, de olhar atento e impulsador, está desperto para o grupo, motivando e alargando as suas experiências.



Figura 7

Num grupo em que as primeiras palavras começavam a surgir, as fotografias ganharam uma importância maior. A fotografia trazida de casa conta a história das vivências daquela criança, apoiando o seu discurso e enriquecendo a partilha. Exposta a fotografia, a restante comunidade educativa também fica a par destas vivências, estabelecendo-se conexões entre a vida em casa e na creche (LeeKeeman & Nimmo, 1999). A mãe da Maria Joana contou-me que só percebeu o que a Maria Joana queria contar sobre a amiga porque viu a fotografia exposta. Este testemunho alertou-me para a importância de colocar as fotografias num local visível a todos e da importância que estas partilhas têm no grupo, não apenas para a criança que comunica como para o restante grupo que se identifica com a partilha e que leva estes relatos consigo, para o seu seio familiar.

* Sabendo que está inserida num grupo em que a sua palavra é ouvida, a Sofia gosta de partilhar as suas vivências em casa, quer seja a ajudar a mãe a fazer o jantar (ver fig. 8), quer com as brincadeiras

que acontecem com os panfletos que são deixados na caixa do correio. Compete ao educador pensar a organização do tempo e do grupo, de forma a garantir que a criança tenha sempre o seu tempo.



Figura 8

* Foi através de uma fotografia da Amélia com a descrição que ficámos a saber que ela tinha ido pela primeira vez à praia e que tinha gostado de brincar e de sentir a areia. Enquanto a mostrava aos amigos com o apoio do adulto, o João gatinha até à fotografia e sorri ao tocar na imagem com a areia. “Já foste à praia brincar com a areia?” perguntei, recebendo um sorriso do João em jeito de “sim”. A questão é colocada a todos: “E se trouxéssemos areia da praia para a nossa sala para brincarmos?”. Os sorrisos e alguns sim revelaram o entusiasmo pela atividade. A areia que inicialmente estava numa caixa espalhou-se pelo chão e as brincadeiras proporcionaram uma manhã alegre e de descobertas (ver fig. 9).



Figura 9



Figura 10

* Ainda a pensar na praia, a Maria Joana levou para a sala as conchinhas que apanhou durante as suas idas à praia com a mãe e o pai (ver fig. 10). Na sala colocámos as conchas numa caixa com água, juntámos areia da praia e procurámos na caixa dos animais os animais que vivem no mar, entre eles uma tartaruga (ver fig. 11).



Figura 11

Sabíamos que na sala da Marta existia uma tartaruga e assim trouxemo-la para a nossa sala. A curiosidade colou o nosso olhar ao aquário para a observarmos (ver figs. 12 e 13).

* “Morangos para o gelado se faz favor” disse o Vasco ao entrar na loja que fica perto da nossa escola.

Na nossa sala conversamos, conversamos sobre nós, sobre o que gostamos de fazer, onde gostamos de ir, o que nos aconteceu em casa, conversamos sobre o passeio com a mãe e o pai e con-



Figura 12



Figura 13

versamos sobre o que comemos durante o passeio “A Maria foi passear com a mãe e o pai e comeu gelado. A Maria gosta muito de gelado.” Rapidamente vários se juntam à conversa “A Sofia também gosta de gelado.”, “O João come gelado em casa.” Muitas vezes se atropelavam ao mesmo tempo, tal era o desejo de partilhar este gosto pelo gelado. Depois de ouvirmos o que cada um queria contar, propus “E se fizéssemos gelado?” Se gostamos de gelado, a vontade de



Figura 14

confeccionar o nosso próprio gelado era ainda maior. Combinámos comprar morangos para fazer gelado de morango.

Fomos até à loja, pelo caminho encontramos o senhor do café que nos perguntou onde íamos e a quem explicamos as nossas intenções. A passo decidido chegámos à loja e sem mais apresentações o Vasco esclarece o motivo da nossa visita "*Morangos para o gelado, se faz favor.*" Na loja pesámos os morangos e guardámo-los no saco, perdemos o nosso olhar entre as frutas e legumes expostos nas prateleiras (ver fig. 14). Da loja, saímos com os morangos que comprámos e com cerejas que nos foram oferecidas para comer na escola. No dia seguinte, lavámos e cortámos os morangos, vimos os morangos a serem triturados enquanto batíamos as claras em castelo e as natas (ver fig. 15). Juntámos tudo e vimos os morangos a transformarem-se no nosso gelado, o nosso gelado de morango. Avançámos pela cozinha e colocámos a taça no congelador, explicando à cozinheira o motivo de estarmos ali. Ao almoço comemos o nosso gelado, orgulhosos do gelado que planeámos e confeccionámos.



Figura 15

Na sala conversamos e escutamos, conversamos e somos escutados, ouvidos. E estas conversas permitem ao educador planear de acordo com os interesses do grupo, planear com o grupo.

* A ida ao parque é sempre um motivo de alegria para todas as crianças. O desejo de ir ao parque com o grupo de crianças da sala de um ano apenas foi possível de concretizar graças à equipa da escola que se uniu para tornar este desejo em realidade. Contámos com o apoio da família que incentivou esta ida ao parque, trazendo-nos os carrinhos das crianças que ainda não andavam ou oferecendo-se para nos acompanhar nesta nossa saída. Naquela manhã, no hall de entrada da escola vários carrinhos de bebé esperavam por nós. As crianças mais pequenas fariam o caminho até ao parque no carrinho e quem andava com segurança iria até ao parque pela mão dos meninos da sala dos 5 anos (ver fig. 16). Saímos da escola, mais que uma sala toda uma equipa unida para proporcionar uma manhã diferente repleta de novas ex-



Figura 16

periência a um grupo que pela primeira vez iria ao parque. Desde a mãe que nos acompanhou até ao parque, à senhora dos serviços de limpeza que orgulhosa empurrava um carrinho de bebé, todas contribuíram para que esta manhã fosse possível. A alegria em passearmos pela comunidade envolvente, por caminhar com os nossos amigos nas ruas que conhecemos nos passeios com os pais, a flor que baloiça na relva em que estamos sentados, a dança de roda que se forma em nossa volta para nos fazer feliz. Experiências únicas que tornam uma manhã numa manhã inesquecível.

Este é o primeiro texto da revista sobre o trabalho em creche. Como fica exposto ao longo do texto, o modelo do MEM na creche não nasce agora: os primeiros movimentos são patentes na inquietação de muitas educadoras que trabalhando em creche não abdicaram de procurar a sua coerência pedagógica no seio do movimento. O trabalho desenvolvido em grupos cooperativos, as comunicações em congresso e nos sábados pedagógicos são importantes sinais dessa aprendizagem em comunidade. A escrita agora partilhada constitui-se como um instrumento produzido por muitos/as educadores/as no nosso caminho de procura, e que, ao ser explicitado pode, também, ser objeto de discussão e gerador de novas ideias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bondioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI: o desafio da Investigação. In Gomes-Pedro et al., *A criança e a Família no século XXI* (pp. 79-89). Lisboa: Dinalivro.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (no prelo). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Oliveira, A. (2012, julho). Ao encontro do modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche. In 34.º Congresso do Movimento da Escola Moderna, Almada, Portugal.
- Folque M. A. & Bettencourt, M. (no prelo). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. Porto: Porto Editora.
- Homem, L. F. (2002). O Jardim de Infância e a família: as fronteiras da cooperação. Lisboa: IIE.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeeKeeman, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 253-268). Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, A.N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mantovani, S. & Terzi, N. (1998). A Inserção. In: A. Bondioli & S. Mantovani, (orgs.), *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp.173 – 184). Porto Alegre: Artmed.
- Mello, S. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25 (1), 57-82.
- Niza, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et. al (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1999). Para quando uma educação para a cidadania democrática nas escolas? Editorial. *Escola Moderna*, 6, 5.ª série, 3.
- Niza, S. (2004). Configuração dos discursos didáticos desenvolvidos pelo MEM. Editorial. *Escola Moderna*, 22, 5.ª série, 3-4.
- Niza, (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2010) A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. Editorial. *Escola Moderna*, 37, 5.ª série, 3-4.

- Peças, A. (2005). Sérgio Niza: A construção de uma democracia na acção educativa. *Educação – Temas e Problemas*, 1, 147-167.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. In D. Kuhn e R. S. Siegler (eds), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Vol. 2, pp. 679-744). New York; Chichester: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*, Porto Alegre: Artmed.
- Vygosty, (1994). *A formação social da mente* (5.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soughton.